

EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA: UMA RELEITURA DE “EXTENSÃO OU COMUNICAÇÃO?”

Maria Leila Alves [1]
Danilo Di Manno de Almeida [2]

RESUMO

Este texto retoma a relação entre formação técnica e educação. Discute a formação pedagógica e a prática docente confrontando os procedimentos técnicos presentes na pedagogia bancária com os princípios freirianos de “problematização”, “dialogicidade”, “contexto cultural”.

Palavras-chave: pedagogia bancária, educação problematizadora, formação técnica, Paulo Freire, conhecimento

EDUCATION FOR CRITICAL CONSCIOUSNESS: REVIEW OF “EXTENSION OR COMMUNICATION?”

ABSTRACT

This text deals with the relation between technical qualification and education. It discusses the pedagogical qualification and the teaching practice opposing technical procedures present in banking pedagogy to Freire’s principles of education for critical consciousness, dialogue, cultural context.

Keywords: banking pedagogy, education for critical consciousness, technical qualification, Paulo Freire, knowledge.

[1] Docente-pesquisadora do Programa de Pós-Graduação-Mestrado em Educação da Universidade Metodista de São Paulo.

[2] Docente-pesquisador do Programa de Pós-Graduação-Mestrado em Educação da Universidade Metodista de São Paulo.

EDUCACIÓN PROBLEMATIZADORA: UNA RELECTURA DE “EXTENSIÓN O COMUNICACIÓN?”

RESUMEN

Este texto retoma la relación entre formación técnica y educación. Discute la formación pedagógica y la práctica docente confrontando los procedimientos técnicos presentes en pedagogía bancaria con los principios freireanos de “problematización,” “dialogicidad,” “contexto cultural.”

Palabras-clave: pedagogía bancaria, educación problematizadora, formación técnica, Paulo Freire, conocimiento.

INTRODUÇÃO

Há mais de meio século Paulo Freire utilizou a expressão “pedagogia bancária” para simbolizar a prática mecanicista da educação escolar que, pela sua própria natureza, caracteriza-se como um processo dinâmico, com movimentos de constantes transformações.

Difícilmente encontra-se alguém na área educacional que discorde da crítica contundente contida na expressão pedagogia bancária, que projeta a imagem de uma educação estática e engessada, uma educação que resiste bravamente a qualquer forma de mudança.

Arroyo, com a incumbência de refletir pedagogicamente sobre as questões postas na Primeira Reunião Anual do GT – Educação, Trabalho e Exclusão Social do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais – CLACSO, [3] analisa as dificuldades de a escola incorporar novas propostas:

A escola é uma instituição pesada, lenta, ela presta-se pouco a vontades políticas revolucionárias. Quero dizer que as instituições da sociedade (entre elas a escola) são uma espécie de ossatura da sociedade, são muito complexas na sua dinâmica, não se alteram à mercê de qualquer intervenção voluntarista. A escola é muito pesada. Quem sabe muito bem disso são os professores. Percebem que a escola com sua monotonia, seus tempos e espaços, com seus rituais e suas estruturas é uma instituição que não muda fácil. Há uma cultura profissional e escolar que é difícil de mudar. A escola é mais forte do que todos os nossos sonhos. (ARROYO, 2001, p. 277)

[3] Essa reunião ocorreu no Rio de Janeiro nos dias 8, 9 e 10 de dezembro de 1999. Os trabalhos apresentados e os debates realizados foram publicados com o título: Cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho, em 2001. Ver referências bibliográficas.

O que acontece na cultura pedagógica que não deixa os profissionais de ensino se unir para atualizar suas potencialidades, procurando conjuntamente caminhos para superar o formalismo que impregna a prática pedagógica? As pesquisas educacionais têm contribuído para que os profissionais da área superem os problemas que enfrentam? De que forma?

Ao procurar responder a questões como essas, estudiosos da educação têm mergulhado na complexidade que envolve os processos de formação inicial e continuada dos professores, a fim de obter indicadores que permitam reorientar a prática pedagógica.

Moysés e Collares, dentre esses estudiosos, discutem a forma como o conhecimento produzido nos espaços científicos é apropriado pelo mundo real, particularmente o mundo onde vive o professor. Detendo-se especificamente na área de formação de professores, as pesquisadoras analisam o distanciamento que existe entre o mundo científico e a esfera do real em um estudo denominado O buraco negro entre o conhecimento científico e o mundo real: um objeto essencial de pesquisa [4]. O buraco negro sugere que o discurso da ciência sofre uma transformação quando cai no mundo real, perdendo o sentido da descoberta. As ideais científicas são deslocadas de seu contexto e utilizadas muitas vezes em prejuízo do próprio aluno. Como dizem as autoras, “é como se, ao serem enunciadas, as idéias adquirissem vida autônoma” [5].

Para justificar a afirmação, as estudiosas analisam dados de uma pesquisa que realizaram em 10 escolas municipais de Campinas, com professoras da primeira série do ensino fundamental, nos finais dos anos de 1980 [6]. A pesquisa coletou opiniões das professoras sobre a educação brasileira, com enfoque no fracasso escolar e suas causas.

Considerando que a rede pública tem como usuárias as camadas mais pobres da população, e partindo da hipótese de que a cultura pedagógica não é imune aos estereótipos e preconceitos arraigados na cultura brasileira, procuram as autoras explicar o descompasso entre o conhecimento produzido pelas pesquisas e a prática cotidiana da escola.

[4] Trata-se do simpósio Formação de Professores: tendências atuais, realizado na UFSCar em 1995 e publicado nos Anais do Congresso pela EDUFSCar em 1996.

[5] Para exemplificar essa afirmação, tomemos a forma como as escolas se apropriaram do conceito “progressão continuada”. Esse conceito é esvaziado de seu significado “evolução contínua da aprendizagem” do aluno e é entendida de maneira simplificada, como não-intervenção pedagógica, como não-avaliação do aluno.

[6] Essa pesquisa é discutida por Moysés e Collares no estudo Construindo o sucesso na escola: uma experiência de formação continuada com professores da rede pública. Ver referências bibliográficas.

DESCOMPASSO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA ESCOLA

A idéia central da referida pesquisa foi a de aferir as condições de o professor conseguir identificar no início do ano crianças que seriam aprovadas ou reprovadas naquele ano letivo. As autoras partiam da hipótese de que há uma crença generalizada na cultura pedagógica: criança pobre não é capaz de aprender.

Embora as entrevistas tenham sido realizadas no início do primeiro bimestre, nenhuma professora considerou que era cedo para fazer a previsão do fracasso escolar de seus alunos. Das 40 classes de 1ª série, com 1.289 alunos, 651 (50,5%) foram reprovados no final do ano. Das 1.289 crianças, 559 foram apontadas no início do ano como as que não seriam bem-sucedidas. Destas, 526 foram efetivamente reprovadas, o que representa um índice de acerto de 94,1%. Diante de um índice tão alto, as pesquisadoras consideraram-se perante um processo de determinação: as reprovações já estavam precocemente definidas desde o início do ano. Comprovaram, assim, a hipótese inicial.

Mas é em relação à análise das falas dos professores sobre as causas do não aprender de cada criança, em particular, que as estudiosas se detêm para demonstrar o abismo que existe entre as teorias do conhecimento e sua aplicação, entre a fala da ciência e o espaço do real. O estudo revela que cada criança possui, pelo modo de ver das professoras, uma enormidade de causas que explicariam seu fracasso escolar, causas que muitas vezes remetem a teorias diferentes e até mesmo contraditórias.

Nos depoimentos dos professores entrevistados, constataram, de um lado, preconceitos de classe, gênero e raça, arraigados na sociedade brasileira. De outro, identificaram teorias de intelectuais brasileiros do fim do século passado e início deste, que expressavam as idéias higienistas e puericultoras, pelas quais se propagavam a degradação da raça e a impugnação de uma mentalidade primitiva ao homem brasileiro.

O estudo comprovou que estão refletidas na fala dos professores e nos profissionais da saúde não somente idéias do passado, mas conceitos mais recentes como “prontidão para a alfabetização”, “privação cultural”, “imaturidade” e outros que também estão cientificamente ultrapassados, mas permanecem vivos nas falas desses profissionais. Nota-se aí uma concepção de conhecimento a-histórico, na qual o professor aparece pronto e acabado, buscando na criança o que ela não sabe, o que ela não tem, as suas carências.

Pode parecer a quem nos lê que esse estudo está ultrapassado, pois muitas coisas mudaram desde então: a reprovação não existe mais em

nossas escolas, que hoje adotam o regime de ciclos e da progressão continuada. Entendemos, todavia, que a alteração de alguns aparatos avaliativos não levou à alteração da relação dos estudantes com o conhecimento escolar e nem mesmo da relação didática professor-aluno. De formas sutis e camufladas, muitos alunos, principalmente aqueles vindos das camadas mais pobres da população, não têm apresentado bom aproveitamento na escola, concluindo o curso à custa das promoções automáticas. É nesse sentido que um estudo de 1980 apresenta argumentos bastante atualizados e pertinentes para as reflexões que desenvolvemos aqui.

AS LIÇÕES DE PAULO FREIRE: EXTENSÃO OU COMUNICAÇÃO

O descompasso entre os avanços científicos e a prática pedagógica não está limitado à esfera escolar. O que torna comuns as conclusões da pesquisa relatada acima e da obra freiriana, que retomaremos na sequência, é o problema do tecnicismo pedagógico, mas não exclusivamente. Porque aqui deparamos com outro aspecto de fundo do problema. Como diz Araújo, “(...) o tecnicismo tornou-se pedagógico, como se tornara também um tecnicismo político, econômico, burocrático-administrativo, bancário, agrícola, previdenciário etc.” (1991, p. 16).

Esse mesmo problema do tecnicismo é enfrentado por Paulo Freire. Em “Extensão ou Comunicação?”, um ensaio do autor publicado em Santiago do Chile em 1969, encontra-se uma discussão sobre a natureza da relação estabelecida entre o técnico agrícola e o camponês que, segundo ele, não pode constituir-se em uma relação extensionista, mas de comunicação. A extensão pressupõe a mera transferência do saber do técnico agrônomo, sem levar em conta o universo cultural do camponês em sua totalidade.

O prefácio do ensaio freiriano feito por Jacques Chonchol põe em destaque os princípios educacionais que se constituem em indicadores para a superação da pedagogia bancária. Diz o autor:

Mais do que uma análise do trabalho como educador, do agrônomo equivocadamente chamado de “extensionista”, o presente ensaio nos parece uma síntese muito profunda do papel que Paulo Freire assinala à educação compreendida em sua perspectiva verdadeira, que não é outra senão a de humanizar o homem na ação consciente que este deve fazer para transformar o mundo. (1983, p.7)

De fato, Extensão ou comunicação? explicita, pela discussão sobre o trabalho do técnico agrônomo (considerado erroneamente um “extensionista”) com o camponês, os princípios de uma educação problematizadora

e dialógica. É instigante notar aqui como os princípios de uma pedagogia dialógica, não-bancária, são explanados no âmbito da perspectiva da “invasão cultural”.

Nos limites deste texto, vamos tratar apenas a imbricação entre dialogicidade e problematização, no confronto com a questão da invasão cultural e suas implicações na relação entre a cultura do camponês e a ação “extensionista” do técnico agrônomo.

Da sede do saber à sede da ignorância? – Se, na verdade, o que interessa ao técnico é transmitir com a maior rapidez possível a técnica “correta” de o camponês se relacionar com a terra, Freire, dialogando com o técnico agrícola, problematiza a superficialidade dessa relação, uma vez que está se baseando numa premissa equivocada. Como discute Freire, “a expressão ‘extensão educativa’ só tem sentido se se toma a educação como prática da ‘domesticação’. Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a ‘sede do saber’ até a ‘sede da ignorância’” (p.15).

Associada a uma pretensa idéia de superioridade no uso do conhecimento, aparece a impaciência temporal do técnico agrônomo. Para grande parte dos agrônomos com que trabalhava, a antialogicidade tem uma razão produtiva, diríamos hoje. Na voz do agrônomo, conforme relato de Freire, “a dialogicidade é inviável. E o é na medida em que seus resultados são lentos, duvidosos, demorados (...) Não se justifica esta perda de tempo. Entre a dialogicidade e antialogicade, fiquemos com esta última, já que é mais rápida” (p. 29).

O conhecimento como invasão cultural – Seja a impaciência não-dialógica, seja a crença na extensão do conhecedor aos ignorantes, trata-se sempre de um processo de invasão cultural. Para Paulo Freire,

Toda invasão sugere, obviamente, um sujeito que invade. Seu espaço histórico-cultural, que lhe dá sua visão de mundo, é o espaço de onde ele parte para penetrar outro espaço histórico-cultural, superpondo aos indivíduos deste seu sistema de valores. O invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação (p. 26).

Por outro lado, não se deve esquecer, em favor dos camponeses, que “a produção agrícola não existe no ar. Resulta das relações homem-natureza (que se prolongam em relações homem/espaço histórico-cultural)” (p. 33). Ao contrário do que se poderia supor, não está posta uma relação abismal entre dois espaços, mundos, seres humanos e culturas. Isso porque a comunicação é um princípio que deve reger o convívio não só entre os

técnicos agrônomos e os camponeses, mas todo o processo educacional. Nas palavras de Freire: “Não temos que considerar perdido o tempo do diálogo que, problematizando, critica e, criticando, insere o homem em sua realidade como verdadeiro sujeito de transformação” (p. 33).

Para Paulo Freire, entre “‘distribuidores’ do saber erudito, e seus alunos, jamais será possível o diálogo. E o antidiálogo se impõe, ainda, segundo os que assim pensam, em nome também da ‘continuidade da cultura’” (p. 36). Como o autor já havia assinalado, “não se trata apenas de ensinar-lhes; há também que aprender deles. Dificilmente um agrônomo experimentado e receptivo não terá obtido algum proveito de sua convivência com os camponeses” (p. 34, nota 1).

O diálogo problematizador – Ao postular a comunicação, o agrônomo “extensionista” dá lugar ao “agrônomo educador”, cujo trabalho “não pode limitar-se, apenas, à esfera da substituição dos procedimentos empíricos dos camponeses por suas técnicas” (p. 37) [7] . A relação entre os camponeses e os técnicos agrônomos necessita ser realizada “numa situação gnosiológica, portanto, dialógica e comunicativa” (p. 49).

Segundo Paulo Freire, “a ‘educação como prática da liberdade’ não é a transferência ou a transmissão do saber nem da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos; não é a ‘perpetuação dos valores de uma cultura dada’; não é ‘esforço de adaptação do educando a seu meio’” (p. 53).

O ensino da técnica necessita, portanto, ser problematizado, assumindo um caráter educativo, sem falar da superação de uma “assistencialização técnica” (p. 59). Efetivamente, a dialogicidade na educação mantém vivas a problematização e, igualmente, a sensibilidade para detectar – em nome de uma colaboração ou de uma extensão de conhecimentos – a invasão cultural, negadora da relação crítica e transformadora entre os sujeitos, seus saberes e suas culturas.

FINALIZANDO...

O conhecimento pronto e acabado assumido pela maior parte dos docentes, ainda hoje, tem dispensado a interlocução com o saber dos que aprendem, relutando, inclusive, em incorporar os ensinamentos das descobertas científicas mais recentes, o que impede avanços na prática pedagógica.

Referindo-nos especificamente à aprendizagem da leitura e da escrita, sabemos hoje, graças às contribuições de pesquisadores como Piaget, Vigotsky, Paulo Freire, Ferreiro, Bahktin, dentre muitos outros, substan-

tivamente mais do que sabíamos algumas décadas atrás, no período de apogeu das teorias comportamentalistas de aprendizagem: o ensinar e o aprender são processos que se constituem em circunstâncias diversas, tendo diferentes pontos de partida, quer da parte de quem aprende, quer da parte de quem ensina, envolvendo múltiplas dimensões de homem e de sociedade. Esses novos (mas já velhos) conhecimentos permitem superar a visão simplificada de que só é possível ensinar e aprender por meio de estímulos, reforços, associações, decorações, recitações, ignorando outras relações fundamentais das funções mentais superiores.

De outra parte, é importante reafirmar, à guisa de conclusão, a defasagem espacial e temporal entre os avanços científicos e os processos de incorporação de seus achados, no ensino desenvolvido nas escolas.

No caso específico da alfabetização, significativo número de professores alfabetizadores deixa de mergulhar o aprendiz no universo cultural do mundo letrado. Esses professores agem dessa maneira apesar do grande número de contribuições recentes da psicologia, da lingüística, da sociolingüística e da antropologia, como também daquelas contribuições do campo da própria pedagogia, que explicam a natureza cognitiva e histórico-social do processo de aquisição do conhecimento. Assim fazendo, deixam de levar em conta que as práticas da leitura e da escrita não podem ser consideradas práticas escolares, mas sim práticas sociais.

Emilia Ferreiro (2001), em entrevista concedida a José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres, discute a domesticação da escrita pela escola, ou seja, a transformação da escrita em objeto escolar, processo no qual se perdem algumas das funções fundamentais que a justificam como objeto social. Ferreiro afirma que a escrita é importante na escola, pelo fato que é importante fora dela e não o contrário. A pesquisadora lembra que, mesmo quando o professor pede que os alunos escrevam uma carta, atividade que expressa um dos mais significativos usos sociais da escrita – a comunicação –, a atividade se transforma, na maior parte das vezes, em exercício de escrever cartas: essas cartas não são enviadas e tudo se processa no “como se”.

Esse é apenas um exemplo dos inúmeros descompassos que existem entre o desenvolvimento da teoria e sua incorporação na prática pedagógica.

Dito de maneira mais contundente, extrapolando mesmo o contexto de Extensão ou comunicação?: no fundo desta problemática subjaz uma relação de poder e domínio, irrefreável e fundante da pedagogia bancária, a cada vez que, no confronto entre saberes e culturas, emerge o tema do diálogo e da problematização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, José Carlos Souza. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Técnicas de ensino: por que não?* Campinas: Papirus, 1991.

ARROYO, Miguel. Educação em tempos de exclusão. In: GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio. *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez, Buenos Aires/Argentina: CLACSO, 2001.

CHONCHOL, Jacques. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

COLLARES, Cecília A. L. e MOYSÉS, Maria Aparecida A. Construindo o sucesso na escola: uma experiência de formação continuada com professores da rede pública. In: *Educação Continuada*. Cadernos CEDES, 36. Campinas: Papirus, 1995.

FERREIRO, Emilia. *Emília Ferreiro: cultura escrita e educação*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.